مجلـــة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة

تَصَوُّرٌ لِتَشْخِيصِ التَّلامِيذِ الموهُوبِينَ ذَوِي صُعُوبَاتِ الْقِرَاءَةِ بِالصُّفُوفِ الثَّلاثَةِ الأَخِيرَةِ مِنَ المرْحَلَةِ الابْتِدَائِيَّةِ

ورقة عمل

إعداد الدكتور

محمد فاروق حمدي محمود

الموهوبونَ ذَوُو صُعُوبَاتِ التعلُّمِ هم أولئك التلاميذُ الذين يمتلكُون موهبةً بدنيةً بارزةً في الألعابِ الرياضيَّةِ، أو موهبةً فنيَّةً في الرَّسْمِ والتَّلوينِ، أو في غيرِهِمَا من مجالاتِ الموهبةِ، ويُظهرون قدراتٍ عقليةً عاليةً على اختباراتِ الذَّكاءِ، ويتمتَّعون بتفكيرٍ إبداعيٍّ مرتفعٍ، ولديهم القدرةُ على النَّقْدِ والتَّخَيُّلِ وإبداءِ الرَّأْيِ وحلِّ المشكلات، كما أنَّ لديهم القدرةَ على الإنجازِ والأداءِ المتفرِّدِ، ولكنَّهم في الوقتِ نفسِهِ يُعَانون من صُعُوبَاتِ تعلُّمٍ نوعيَّةٍ (لا سيَّما في القراءة) تجعلُ تحصيلَهُم الأكاديميَّ منخفضًا؛ ممَّا يَحُولُ دون تمكُّنهم من توظيفِ قدراتهم بالقَدْرِ الذي تسمحُ به تلك القدراتُ.

وقد أكَّد الإمام، والجوالده (٢٠١٠: ٨٩٩) أنَّ الصُّعُوباتِ الأكاديميَّةَ والتحصيلَ المتدني من المشكلاتِ الشَّائعةِ لدى الموهوبين بنسبةٍ تتراوحُ بين (١٥ـ ٥٠٪)، وقد تكونُ الصُّعوبةُ مقصورةً على مادةٍ دراسيَّةٍ بعينِهَا أو شاملةً لجميعِ الموادِّ الدراسيَّةِ، كما أكَّد أبو جادو (٢٠١٣: ٥٤٨) أنَّ نسبةَ حُدُوثِ صُعُوبَاتِ التعلُّمِ بين الأفرادِ الموهوبينَ تتراوحُ ما بين (١٠ـ ١٥٪)، وأوصى بإجراء البُحُوث والدِّراسات حول تلك الفئة، وتطوير الأدوات الخاصَّة بها.

وقد كان البعضُ ينظُرُون إلى هذه الفئةِ نظرةَ دهشةٍ واستغرابٍ؛ إذ كيف يكونُ التلميذُ موهوبًا في مجالٍ أو أكثر من مجالاتِ الموهبةِ، وفي الوقتِ نفسِهِ يعاني من صُعُوبَاتِ تعلُّمٍ؟! وهذا التناقضُ الظاهريُّ أدى إلى إهمالِ هذه الفئة، وعدمِ وجودِ إحصاءٍ علميٍّ دقيقٍ بأعدادِ هؤلاء التلاميذِ في مدارسِ التعليمِ الأساسي، وتوجيه الاهتمام إمَّا للموهوبين من خلال برامجَ معدَّةٍ لهم، وإمَّا لذوي صُعُوبَاتِ التعلُّمِ من خلالِ برامجَ تعالجُ جوانبَ الضَّعْفِ الأكاديميِّ لديهم (مثل: برنامج القرائية المعتمد من وزارة التربية والتعليم المِصْرية)، وعدم توجيه الاهتمام للذين يجمعون بين هذين الاستثناءين.

والمتتبِّعُ للبُحُوثِ والدِّراساتِ التي أُجريت على فِئَةِ الموهوبينَ ذوي صُعُوبات التعلُّم يُلاحِظُ نُدْرَةَ البُحُوثِ التجريبيَّةِ التي اهتمَّت بوضعِ البرامجِ التعليميَّةِ والعلاجيَّةِ المناسبةِ لهذه الفئةِ من التلاميذ، فلم يجدِ الباحثُ (في حدود علمه) إلَّا دراسة خليفة (٢٠١٥) التي هدفت إلى تحسين الاندماج في تعلُّم القراءة والفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بالمرحلة الابتدائية بالطائف باستخدام برنامجٍ للتعليم المتمايز قائمٍ على تقنيات الحاسوب المتعددة، كما أعدَّ صاحبُ هذه الورقةِ (محمود،٢٠٢٠) دراسةً هدفت إلى تحسين الأداء القرائي وفهم المقروء وتقدير الذَّات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوباتِ التعلُّم بالصُّفوفِ الثلاثةِ الأخيرةِ من المرحلةِ الابتدائيَّةِ من خلال برنامجٍ علاجيٍّ قائمٍ على التعليم المتمايز.

ويتَّفقُ ما سَبَقَ مع ما أكَّدَهُ البحيري (٢٠٠٦: ١٥٤) من " أنَّ البُحُوث التجريبية لم تُوجد بالدرجة الكافية نحو خصائص واحتياجات هذه الفئة، ولم تهتم بوضع البرامج التي تلائمُ صعوباتهم وتتناسبُ مع قدراتهم المتناقضة "، كما أكَّد القمش (٢٠١٢: ٣٩١) ندرةَ البرامجِ المقدَّمةِ لهذه الفئة من التلاميذ؛ وأرجع ذلك إلى الرفض الاجتماعي لهذه الفئة؛ كونها تجمعُ بين متناقضَيْن؛ ممَّا يسهمُ في تدني مفهوم الذَّاتِ لديهم. في حين أرجعت الهاجري (٢٠١٥: ١٦، ٢٣) تجاهلَ الاهتمامِ بفئةِ الموهوبين ذوي صعوباتِ التعلُّم إلى صعوبة عملية تشخيصهم لا سيَّما من بين أقرانهم ذوي صعوبات التعلُّم أو أقرانهم من فئة الموهوبين، فضلًا عن قلة عددهم مقارنةً بالفئات الأخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة.

وفي ظلِّ عدم الاهتمام بتشخيص هذه الفئة، وعدم تقديم برامج علاجيَّة ونفسيَّة تعزِّزُ جوانبَ القوة لدى هؤلاء التلاميذ من حيث: مراعاة اهتماماتهم وخصائصهم والفروق الفردية بينهم، وتنمية ثقتهم بأنفسهم وتقديرهم لذواتهم، وفي الوقت نفسِهِ تعالجُ جوانبَ الضَّعْفِ الأكاديميِّ لديهم ـ فقد يؤدي ذلك إلى استفحالِ المشكلاتِ التي يعاني منها هؤلاء التلاميذُ كلما انتقلُوا من صفٍّ إلى آخَرَ؛ ممَّا يؤثرُ على تحصيلهم في مختلفِ الموادِّ الدراسيَّةِ.

لذلك أكَّدت نتائجُ دراسةِ مان Mann (2006) أهمية تشخيص الطُّلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم، ومراعاة اهتماماتهم، ومعرفة نقاط القوة والضعف لديهم، وبناء المعالجة التدريسية عليها، وكذلك تقديم خيارات تعلُّم متنوعة لهم؛ لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، كما أشار دوجلاس Douglass (6 : 2008) إلى أهمية تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم تشخيصًا دقيقًا، وأنَّ هؤلاء التلاميذ في حاجةٍ إلى تقديمِ المادةِ الأكاديميَّةِ بطرائقَ واستراتيجياتِ تدريسٍ متنوعةٍ تراعي اهتماماتهم وميولهم وما بينهم من فروقٍ فرديةٍ، وكذلك يحتاجون إلى مراعاة الاختلاف بينهم في أنماط التعلُّم من خلال تزويدهم بأنشطةٍ مختلفةٍ سمعيةٍ وبصريةٍ وحركيةٍ، وتكليفهم بمهام تعليمية تعزِّز التفكير وحل المشكلات. وكذلك أوصت الدليمي (٢٠١٣) بتشخيص فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم وتحديدهم بشكلٍ علميٍّ دقيقٍ، ووضعِ البرامجِ العلاجيَّةِ لهم استنادًا إلى خصائصهم واهتماماتهم واحتياجاتهم التعليمية.

ونظرًا لأنَّ صعوبةَ تشخيصِ فئة الموهوبين ذوي صُعُوبات التعلُّم تعدُّ أَحَدَ الأسبابِ الرئيسةِ التي أدَّت إلى إهمالِ هذه الفئةِ من التلاميذِ من حيث نُدْرَةِ بناءِ وتقديمِ برامجَ تعالجُ جوانبَ الضَّعْفِ الأكاديميِّ لديهم ـ فقد تمَّ إعدادُ هذه الورقة، والتي تَعْرِضُ تصوُّراتِ العلماءِ لتشخيصِ هذه الفئة؛ ومن

ثمَّ التوصُّلُ إلى خطواتٍ إجرائيَّةٍ محدَّدةٍ تساعدُ الباحثينَ في التشخيصِ الدقيقِ للتلاميذ الموهوبين ذوي صُعُوباتِ تعلُّم القراءةِ، وذلك بالصُّفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية؛ نظرًا لأنَّ الموهبةَ وصُعُوباتِ التعلُّمِ تكونان أكثر وضوحًا في تلك الصُّفوف.

وقد تعدَّدت تصوراتُ العلماءِ لتشخيصِ فئة (الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم)، حيث يرى محمد (٢٠٠٣: ١٩ ـ ٢٣) أنه يجبُ تحديدُ مجالِ الموهبةِ بشكلٍ دقيقٍ، وتحديدُ صعوبةِ التعلُّم التي يعاني منها التلميذُ؛ ليتسنَّى ـ على ضَوْءِ ذلك ـ اختيارُ برنامجِ التدخُّلِ المناسبِ؛ **لذا فإنَّ التلاميذَ الموهوبين الذين يعانون من صعوباتِ التعلُّمِ يحتاجون عند تقييمهم إلى بطاريةِ تقييمٍ متكاملةٍ تتضمنُ ما يلي:**

١- **مقياس ذكاء فردي:** وقد لجأ العديدُ من الباحثين إلى استخدام الصُّورة المعدَّلة من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، ولكنهم مع ذلك وجدوا تباينًا كبيرًا بين أدائهم على الجانب النظري منه وأدائهم على الجانب الأدائي؛ ولذلك يجبُ ألا يتمَّ الاعتمادُ كليَّةً على هذا المقياس في سبيل تقييم مثل أولئك التلاميذ.

٢- **اختبارات تحصيل:** يجبُ أن يتمَّ استخدامُ اختباراتِ تحصيلٍ مقننةٍ ترتبطُ بكلِّ مجالٍ من المجالاتِ الدراسيَّةِ؛ وذلك لتعرُّف مدى ما يمكنُ أن يُوجَدَ من تفاوتٍ وتباينٍ بين قدرات التلميذ واستعداداته ومهاراته من ناحيةٍ، وبين مستوى تحصيله الدراسي وأدائه الفعلي من ناحيةٍ أخرى.

٣- **مؤشرات التجهيز المعرفي للمعلومات:** وهي تلك المؤشراتُ التي يمكنُ اللجوءُ إليها في سبيل تعرُّف قدرةِ التلميذِ على الفهم والاستيعاب، وما يمكنُ أن يواجهَهُ من مشكلاتٍ تعوقُ قدرتَهُ هذه، كما أنَّها ـ في الوقتِ نفسِهِ ـ يمكنُ أن تدلَّ على أنَّ انخفاضَ تحصيلِ التلميذِ إنَّما يرجعُ إلى صعوباتِ التعلُّمِ دون سواها، ولا يرجعُ إلى انخفاضٍ في مستوى قدراتِهِ العقليَّةِ.

٤- **الملاحظات السلوكية المقننة:** يمكنُ أنْ يقومَ الوالدُ أو المعلمُ بمثل هذه الملاحظات على أن يتمَّ تحديدُ الهدفِ منها سلفًا؛ وبالتالي يتمُّ إعدادُهَا في ضَوْءِ ذلك الهدف.

كما يرى البحيري (٢٠٠٦: ١٥٦، ١٦٢ـ ١٦٦) أنه عند القيامِ بإجراءاتِ الكشفِ عن التلاميذِ الموهوبين ذوي صعوباتِ التعلُّمِ يجبُ ألا يستخدمَ الباحثون اختبارًا واحدًا لاستبعادِ الفئةِ المطلوبِ استبعادُهَا، بل لا بُدَّ من استخدام بطاريةٍ شاملةٍ في الكشفِ عن الموهبةِ وأخرى مماثلة لتشخيص صعوبات التعلُّم، **وقد قدَّم تصورًا لعملية التشخيص طبقًا للخطوات التالية:**

١- **تقييم تحصيل التلميذ:** ويتمُّ ذلك باستخدام اختباراتٍ مقننةٍ لقياس التحصيل، كما يمكنُ استخدامُ اختباراتٍ غيرِ مقننةٍ نحو تلك التي يُعِدُّهَا المعلِّمون؛ لتعرُّف التلاميذ الذين ينخفضُ مستواهم في القراءة أو الكتابة أو الحساب بشكلٍ واضحٍ مقارنةً بمستوى أقرانهم في الصَّفِّ؛ وبناءً على هذه الخطوة يتمُّ اختيار الطلاب منخفضي التحصيل.

٢- **استبعاد التخلف العقلي:** يتمُّ تطبيقُ مقياسٍ للقدرة العقلية، مثل: اختبار ستانفورد بينيه، أو مقياس وكسلر للأطفال، أو مقياس مكارثي. وطبقًا لهذه الخطوة يتمُّ استبعادُ ذوي الذَّكاء الأقل من المتوسط والمتخلفين عقليًّا، ويصبحُ لدينا مجموعةٌ من التلاميذ ذوي القدرة العقلية المرتفعة والتحصيل المنخفض.

٣- **استبعاد المتأخرين دراسيًّا؛** للتمييزِ بين التلميذ ذي القدرة المرتفعة والتحصيل المنخفض بسبب ظروفه البيئية والمدرسية المختلفة، مثل: مشكلاته الانفعالية أو قصور في المنهج كأن يكونَ غيرَ مناسبٍ لقدراتِهِ بشكلٍ كافٍ، وبين التلميذ ذي القدرة المرتفعة والتحصيل المنخفض بسبب معاناته من صعوبةِ تعلُّمٍ، وللتفرقة بين هاتين الفئتين، تتمُّ الاستعانةُ باستبانةٍ للكشف عن الظروف البيئية، واستبعاد الأطفال من هذا النوع، والذين يمثِّلون مجموعة المتأخرين دراسيًّا.

٤- **الكشف عن ذوي صعوبات التعلم،** وذلك بتطبيقِ بطاريةٍ للمهاراتِ الإدراكيَّةِ السمعيَّةِ والبصريَّةِ، وكذلك اختبارات للتآزرِ البصري الحركي، ومن يعاني قصورًا في هذه المهارة يصبحُ من عينة ذوي صعوبات التعلُّم.

٥- **الكشف عن أنماط الموهبة،** وذلك بالاستعانةِ بالاختباراتِ الإبداعيَّةِ، وبطاريةٍ للقدراتِ الخاصَّةِ للكشفِ عن ماهيةِ هذه القدراتِ، فقد تكونُ القدرةُ رياضيةً أو لغويةً أو فنيةً. ويمكنُ استخدامُ اختبارات تورانس Torrance للتفكير الإبداعي؛ لتحديدِ الطُّلابِ الموهوبين، والذين يعاني بعضُهُم من صعوباتِ تعلُّمٍ.

وأكَّد أغاروال وسينغ Agarwal & Singh (2: 2011) ضرورة وجود ثلاثة أدلة عند تحديد الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم، هي: دليلٌ على الموهبة أو القدرة الفائقة لديهم،

ودليلٌ على وجود تباينٍ بين الإنجاز المتوقع والإنجاز الفعلي، ودليلٌ على وجود عَجْزٍ في عملية المعالجة.

وقدَّم القمش (٢٠١٢: ١٨٥ ـ ١٨٨، ٢١١ ـ ٢١٦) **تصورًا للكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم يتمثَّلُ فيما يلي:**

١- **ملاحظة التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم،** حيث إنَّهم يتمتَّعون ببعضِ الخصائصِ التي يمكنُ ملاحظتُهَا في الصَّفِّ، منها: الفهمُ السَّريعُ، وحبُّ الاستطلاعِ، وكثرةُ الأسئلةِ، والتفكيرُ المنطقيُّ العلميُّ، كما يتصفون بالحركة الزَّائدة وتشتت الانتباه، ويشعرون بالضِّيقِ والإحباطِ بشكلٍ متكررٍ.

٢- **استخدام الاختبارات والمقاييس التي تعطي مؤشرًا أو دليلاً على أن الطالب الموهوب** قد يعاني من صعوبات التعلم، ومن هذه المقاييس: اختبارات تورانس، وهي اختباراتٌ تُستخدَمُ لقياس القدرة على التفكير الإبداعي لدى الأفراد في مختلف الفئات العمرية من سنِّ رياض الأطفال إلى مرحلة الدِّراسات العليا، كما يمكنُ استخدام اختبارات وكسلر للأطفال WISC – R والمعدَّل الثالث WISC – III؛ لتعرُّف الموهوبين بشكلٍ عامٍّ والموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بشكلٍ خاصٍّ.

٣- **استخدام الترشيح في تعرُّف الموهوبين ذوي صعوبات التعلم،** ومن ذلك ترشيحُ المعلِّمين من خلال معايشتهم للمتعلِّمين في الصَّفِّ، وترشيح الأقران؛ حيث إنَّهم يعرفون المتفوِّقَ فيهم وسريعَ البديهة، كما يمكنُ أن يرشِّحَ الطالبُ نفسَهُ.

<u>يتضحُ من استعراضِ التَّصوراتِ السَّابقةِ</u> أنَّها تؤكِّدُ ضرورةَ تشخيصِ التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّمِ باستخدامِ بطاريةٍ متكاملةٍ من أدوات قياس الموهبة والكشف عنها وتحديدها بشكلٍ دقيقٍ من ناحية، واستخدامِ أدواتٍ لتشخيص صُعُوبات التعلُّم لدى التلاميذ الموهوبين وتحديدها بدقةٍ بالاستعانة بمقاييس تحديد ذوي صعوبات التعلُّم من ناحيةٍ أخرى، بَيْدَ أنَّ هذه التصوُّراتِ لم تقدِّمْ خطواتٍ إجرائيَّةً واضحةً يتلُو بعضُهَا بعضًا لتشخيصِ تلاميذِ هذه الفئةِ بحيثُ يمكنُ أن يتَّبِعَهَا الباحثونَ، كما أنَّها لم تركِّزْ على تشخيصِ صُعُوبات التعلُّم النَّوعية التي يعاني منها هؤلاء التلاميذُ ولا سيَّما في القراءة.

وفيما يلي تصوُّرٌ علميٌّ لكَاتِبِ هذه الورقةِ لتشخيصِ التلاميذِ الموهوبينَ ذوي صُعُوبَاتِ التعلُّمِ الذين تتعلَّقُ صعوباتُ تعلُّمِهِم الأكاديميَّةُ بالقراءةِ في الصُّفُوفِ الثلاثةِ الأخيرةِ من المرحلةِ الابتدائيةِ، وذلك وفقًا للخطواتِ التَّالية:

١- **تطبيق أحد اختبارات الذكاء غير اللفظية**، مثل: اختبار الذكاء المصوَّر، على تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية؛ ويرجعُ اختيارُ هذا النَّوْعِ من اختباراتِ الذَّكاءِ إلى أنَّها لا تعتمدُ على اللُّغَةِ في قياسِ الذَّكَاءِ؛ ومن ثمَّ فلنْ تتأثَّرَ بالضَّعْفِ القرائيِّ عند بعضِ التَّلاميذِ.

ويعدُّ اختبارُ الذَّكاءِ المصوَّرِ لـ (أحمد زكي صالح) من الاختبارات الجمعيَّة غير اللفظيَّة، ويمكن تطبيقُهُ على الأفراد من سنِّ ثماني سنوات فما فوق، ويتكونُ من (٦٠) مجموعةً من الصُّور أو الأشكال، وكلُّ مجموعةٍ تتكونُ من (٥) صور، ويوجدُ بكلِّ مجموعةٍ(٤) صُور أو أشكال متشابهة في صفةٍ واحدةٍ أو أكثر، وشكلٌ واحدٌ فقط هو المختلفُ عن باقي أشكال المجموعة، والمطلوبُ من المفحوصِ تحديدُ هذا الشَّكلِ المختلفِ في كلِّ مجموعةٍ في ورقةِ الإجابةِ المعدَّةِ لذلك، وذلك في وقتٍ لا يتجاوزُ خمس عشرة دقيقةً، حيث يتمُّ سحبُ كراسة الاختبار عند انتهاءِ زمنِهِ حتى ولو لم يكن المفحوصُ قد أنهى الإجابة عن جميع أسئلة الاختبار. ويتمُّ التصحيحُ من خلال مفتاح التصحيح المرفق بالاختبار، ويحصلُ المفحوصُ على درجةٍ واحدةٍ لكلِّ إجابةٍ صحيحةٍ، ثمَّ يتمُّ جمع درجات المفحوص لمعرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها، ثمَّ باستخدام (قائمة المعيار الثلاثي) المرفقة بالاختبار يتمُّ تحديدُ ما يقابلُ الدرجة الكلية من (نسبة ذكاء)، ثمَّ بالرجوع إلى قائمة تصنيف نسبة الذكاء يتمُّ تحديدُ الفئةِ التي يندرجُ تحتها المفحوصُ (حماد، ٢٠٠٨).

بناءً على نتائج تطبيق اختبار الذكاء المصوَّر يتمُّ استبعادُ التلاميذِ الذين حصلُوا على (نسبة ذكاء) أقل من (١٢٠) درجة.

٢- **تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة الشكلية (ب) على التلاميذ الذين تمَّ التوصُّل إليهم في الخطوة السابقة**، ثمَّ حساب الإرباعي الأعلى لدرجات التلاميذ، بما يُمَثِّلُ أعلى (٢٥٪) من درجات التلاميذ على الاختبار، وهم الذين يتمتَّعون بتفكيرٍ إبداعيٍّ مرتفعٍ.

ويتكوَّنُ اختبارُ تورانس للتفكير الإبداعي الصُّورة الشكلية (ب) من ثلاثةِ أنشطةٍ تعملُ على استثارةِ قدراتِ التفكيرِ الإبداعي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، ومعرفة التفاصيل لدى

المفحوصين، وزمنُ كلِّ نشاطٍ (١٠) دقائق، وهذه الأنشطةُ هي: (آل شارع، ١٤٢٨هـ: ٩ـ١٠، ١٢ـ ١٤ ؛ أهل، ٢٠٠٩: ١١١ ـ١٢٠)

(أ) النشاط الأول (تكوين الصورة) :

يهدفُ إلى استثارة استجابات الأصالة ومعرفة التفاصيل لدى المفحوصين، وهو عبارةٌ عن صفحةٍ فارغةٍ، أدناها عنوانٌ، ويُزَوَّدُ الطالبُ بصورةٍ على شكل (كُلَى) أو (حبة الفاصوليا) باللون الأزرق، ولاصق، والمطلوبُ منه أن يضعَهَا على الصفحة البيضاء الفارغة ويضيفَ إليها أية إضافاتٍ يراها ليكوِّنَ منها صورةً تحكي قصةً، مع تشجيعه على أن تكونَ الصُّورةُ التي يرسمُهَا تعبِّرُ عن قصةٍ مثيرةٍ وجديدةٍ ومختلفةٍ عمَّا هو مألوف، وأن يضعَ داخل الصورة ما يراه مناسبًا من التفاصيل، ثمَّ عليه أن يختار لقصته عنوانًا لافتًا للنظر وغيرَ مألوفٍ يكتبُهُ في المكان المخصص لذلك تحت الصورة، بحيث يكونُ هذا العنوان معبِّرًا عن الصُّورة التي رسمها. والمطلوبُ من الفاحص قبل البَدء في هذا النشاط قراءةُ التعليمات المرفقة به.

(ب) النشاط الثاني (تكملة الخطوط أو الأشكال) :

يهدفُ إلى استثارة القدرات الأربع للتفكير الإبداعي، وهي: الطلاقةُ والمرونةُ والأصالةُ ومعرفةُ التفاصيلِ، وهو عبارةٌ عن عشرةِ أشكالٍ ناقصةٍ مرسومةٍ على صفحتين، وعلى الطالب إكمالُ هذه الأشكال بإضافة خطوطٍ إليها بحيث يجعلُ كلَّ شكلٍ يعبِّرُ عن موضوعٍ أو صورةٍ أو شيءٍ جديدٍ، ثم يضيف إليه ما يستطيعُ من التفاصيل لكي يحكي قصةً كاملةً ومثيرةً للاهتمام، ثمَّ عليه أن يختارَ عنوانًا مثيرًا لكلِّ شكلٍ أو صورةٍ يكتبه أسفل المربع الذي فيه الشَّكل. والمطلوبُ من الفاحص قبل البَدء في هذا النشاط قراءةُ التعليمات المرفقة به.

(ج) النشاط الثالث (الدوائر) :

يهدف هذا النشاطُ إلى استثارة القدرات الأربع للتفكير الإبداعي، وهي: الطلاقةُ والمرونةُ والأصالةُ ومعرفةُ التفاصيلِ، وهو عبارةٌ عن (٣٤) دائرةً على صفحتين متقابلتين: الأولى بها (٩) دوائر مصفوفة (3X3) ، والثانية بها (٢٥) دائرة مصفوفة (5X5)، وعلى الطالب أن يعملَ من هذه الدوائر ما يستطيع من أشكالٍ أو صورٍ في حدود الوقت المتاح بحيث تكونُ الدوائرُ جزءًا أساسيًّا ممَّا يعمله، وذلك بإضافةِ خطوطٍ بالقلم الرصاص داخل الدائرة أو خارجها، أو داخلها وخارجها معًا بهدف تكوين الصُّورة أو الشكل الذي يرغبه. ويُشَجَّعُ الطالبُ على أن يفكِّرَ في

أشياءَ لم يفكِّرْ فيها أحدٌ غيره، وأن يرسمَ أكبر قَدْرٍ ممكنٍ من الصور أو الأشكال، وأن يضعَ ما يستطيع من الأفكار في كلِّ صورة، ويمكنه أن يدمجَ أو يجمعَ عددًا من الدوائر في شكلٍ واحدٍ. وعليه أن يكتبَ عنوانًا مناسبًا أسفل كلِّ صورة. والمطلوبُ من الفاحصِ قبل البَدء في هذا النشاط قراءةُ التعليمات المرفقة به.

بناءً على نتائج تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة الشكلية (ب) يتمُّ استبعادُ التلاميذ الذين لم ينتموا إلى الإرباعي الأعلى، أي الذين لم تقع درجاتُهُم ضمن أعلى (٢٥٪) من درجات التلاميذ على الاختبار.

٣- **تحديد نوع موهبة التلاميذ الذين تمَّ التوصُّل إليهم في الخطوة السابقة،** ويمكنُ أن يتمَّ ذلك من خلال الحصول على ترشيحات المعلِّمين لا سيَّما معلمي اللغة العربية والتربية البدنية والتربية الفنية، وكذلك استخدام استمارة (التقرير الذاتي الشفهي)، والتي تُصَمَّمُ بحيث تشتملُ على مجموعةٍ من الأسئلة التي توجَّه لكلِّ تلميذٍ على حدةٍ؛ للتوصُّل إلى بعض الاستنتاجات التي تدلُّ على موهبة التلميذ، ومن أمثلة هذه الأسئلة: هل لديك هوايات مفضلة؟ وما هي؟ هل تشارك في عضوية بعض الجماعات في المدرسة؟ وما هي؟ كيف تقضي وقت فراغك؟ هل تمارس الأنشطة الفنية (الرسم والتلوين)؟ هل أنت ممن يحبُّون تأمُّل الصُّور والرسوم؟ هل تمارس الأنشطة البدنية (الرياضية)؟ هل تشارك زملاءك اللَّعب في حصة التربية الرياضية؟ هل تشاهد مباريات كرة القدم في النادي أو التلفاز؟...

بناءً على هذه الخطوة يتمُّ استبعادُ التلاميذ الذين لم تثْبُتْ ماهيةُ موهبتهم.

وفي ضَوْءِ الخطوات الثلاث السَّابقة يكونُ قد تمَّ التوصُّلُ إلى (التلاميذ الموهوبين) في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية.

٤- **تطبيق مقياس صعوبات التعلُّم لتلاميذ المرحلة الابتدائية** (إعداد: السرطاوي،١٩٩٥) على التلاميذ الموهوبين الذين سبق التوصُّلُ إليهم، ويتمُّ تطبيقُ المقياس بواسطة المعلِّمين.

ويهدفُ هذا المقياسُ إلى تعرُّف التلاميذ الذين يعانون من صعوبةٍ في التعلُّم، وذلك من خلال تقدير درجة التلميذ على (٥٠) سلوكًا يُظْهِرُهَا ذوو صعوبات التعلُّم في ثلاثةِ أبعادٍ، هي: (بُعْدُ الصعوبات الأكاديمية، وبُعْدُ الخصائص السلوكية، وبُعْدُ الصعوبات الإدراكية الحركية)، ويقرأ المعلِّم جميع العبارات الواردة في المقياس، ويحدد درجة انطباقها على التلميذ موضع الاهتمام، وذلك باختيار إحدى الإجابات الخمس التالية: ينطبقُ بدرجةٍ عاليةٍ جدًّا (تُعطى خمس درجات)،

ينطبقُ بدرجةٍ عاليةٍ (تُعطى أربع درجات)، ينطبقُ بدرجةٍ متوسطةٍ (تُعطى ثلاث درجات)، ينطبقُ بدرجةٍ منخفضةٍ (تُعطى درجتان)، ينطبقُ بدرجةٍ منخفضةٍ جدًّا (تُعطى درجة واحدة)، وبعد الانتهاء من تقدير سلوكات التلميذ يتمُّ جمعُ الدرجاتِ على كلِّ بُعْدٍ من الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية، وتحديد الدرجات التائية المناظرة لها من خلال الملحق المرفق بالمقياس؛ ومن ثم تصنيف التلميذ في فئة ذوي صعوبات التعلُّم من عدمه (السرطاوي، ١٩٩٥: ٣٢).

بناءً على نتائج تطبيق هذا المقياس يتمُّ استبعادُ التلاميذِ الموهوبينَ الَّذين تقعُ درجاتُهُم دون الدرجةِ التائيَّةِ (٤٥)، والتي تدلُّ على عدمِ وجودِ صعوبةٍ في التعلُّم.

٥- **تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلُّم القراءة** (إعداد: الزيات:د.ت)؛ لتحديد التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم الذين تتعلَّقُ صعوباتُ تعلُّمهم بالقراءة، ويتمُّ تطبيقُ المقياسِ بواسطةِ المعلِّمين.

وهذا المقياسُ عبارةٌ عن (٢٠) خاصِّيَةً أو سلوكًا صِيغَتْ في صورةِ عباراتٍ، يجبُ على المعلِّم أن يقرأها جيدًا، ثم يُصْدِرَ استجابةً لكلِّ عبارةٍ في مدى خماسي بين: دائما (٤)، غالبًا (٣)، أحيانًا (٢)، نادرًا (١)، لا تنطبق (صفر)، وبعد جمع درجات كلِّ تلميذٍ يتمُّ تصنيفُهَا في إحدى الفئات التالية: (من ٢١ ــ أقل من ٤٠ صعوبات خفيفة)، (من ٤١ـ٦٠ صعوبات متوسطة)، (أكبر من ٦١ صعوبات شديدة).

بناءً على نتائج تطبيق هذا المقياس يتمُّ استبعادُ التلاميذ الموهوبين ذوي صُعُوبات التعلُّم الذين تكونُ درجاتُهُم على المقياس أقل من (٤١) درجة.

٦- **الاطلاع على نتائج التقييمات الشهرية في بعض المواد الدراسية** لا سيَّما في اللُّغَةِ العربيَّةِ للتلاميذ الذين تمَّ التوصُّلُ إليهم في الخطوة السابقة، ثمَّ تصنيفُهُم إلى: (ضعيف)، و(متوسط)، أو تصنيفُهُم إلى تلاميذ موهوبين (ذوي صعوبات في الأداء القرائي)، وتلاميذ موهوبين (ذوي صعوبات في فهم المقروء)، وذلك بالتواصلِ مع معلميهم والتناقش معهم.

٧- **التأكد من المعلمين والإخصائيين أن التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات القراءة الذين تمَّ التوصل إليهم لا يعاني أيٌّ منهم من أية إعاقات**، فإذا كان أحدُهُم أو بعضُهُم من ذوي الإعاقات السَّمعية أو البصرية أو الذِّهنية أو غيرها يتمُّ استبعادُهُ.

بناءً على ما سبق يكونُ قد تمَّ تشخيصُ وتحديدُ فئة التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات القراءة بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية.

خلاصة القول:

إنَّ تشخيصَ فِئَةِ الموهوبينَ ذوي صُعُوبَاتِ القِرَاءَةِ يتطلَّبُ استخدامَ بطاريةٍ متكاملةٍ من أدواتِ قياسِ الموهبةِ والكشفِ عنها وتحديدِهَا بشكلٍ دقيقٍ بالاستعانةِ باختبارٍ في القدرةِ العقليَّةِ، وآخَرَ في القدراتِ الإبداعيَّةِ، وكذلك ترشيحات المعلِّمين من خلال استبانةٍ يحدِّدونَ فيها أنماطَ الموهبةِ عند التلاميذِ الموهوبين، كما يمكنُ استخدامُ التقاريرِ الذَّاتيةِ التي تُجْرَى من خلال مقابلاتِ المعلِّمِ مع التلاميذِ كلٌّ على حدة، هذا من ناحيةٍ، ومن ناحيةٍ أخرى استخدامُ أدواتٍ لتشخيصِ صُعُوبَاتِ التعلُّمِ لدى التلاميذِ الموهوبينَ وتحديدِهَا بدقةٍ بالاستعانةِ بمقاييس تحديدِ ذوي صعوباتِ التعلُّمِ العامة والنَّوعية، وتطبيق الاختبارات التحصيلية، والحصول على نتائج التقييمات الشَّهرية للتلاميذ الموهوبين، وترشيحات المعلِّمين وملاحظاتهم، مع استبعادِ ذَوِي الإعاقاتِ بأنواعِهَا.

لذا يُوصي الباحثُ بالإفادةِ من الخطواتِ الإجرائيَّةِ المبيَّنةِ في هذه الورقةِ في تشخيصِ هذه الفئةِ من التَّلاميذِ بمرحلة التعليمِ الأساسيِّ، بحيثُ يتوفَّرُ إحصاءٌ علميٌّ دقيقٌ بأعدادِ هؤلاء التلاميذ، كما يُوصي بإجراء البُحُوث والدِّراسات التي تُعِدُّ برامجَ لعلاجِ جوانبِ الضَّعْفِ الأكاديميِّ لديهم لا سيَّما المتعلِّقةِ منها بالقراءةِ والكتابةِ .

المراجع

أبو جادو، محمود محمد علي (٢٠١٣). الموهوبون ذوو صعوبات التعلم. المؤتمر العلمي العربي العاشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين: " معايير ومؤشرات التميز: الإصلاح التربوي ورعاية الموهوبين والمتفوقين"، ج (٢)، في الفترة من ١٦- ١٧ نوفمبر، الأردن، عمان: المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، نوفمبر، ٥٣٩ ـ ٥٥٧.

آل شارع، عبد الله النافع (١٤٢٨هـ). قياس التفكير الإبداعي تقنين مقياس تورانس للتفكير الإبداعي (الأشكال ب) وتطبيقاته على البيئة السعودية. ورقة عمل مقدمة إلى: الملتقى الإداري الخامس: " الإبداع والتميز الإداري " ، ١ ـ ٥٨.

الإمام، محمد صالح؛ الجواله، فؤاد عيد (٢٠١٠). الفروق في بعض المتغيرات العقلية وغير العقلية لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم والعاديين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية. المؤتمر العلمي العربي السابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين: " أحلامنا تتحقق برعاية أبنائنا الموهوبين". ج (١). الأردن، عمان: المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، يوليو، ٨٨٩ ـ ٩٣٠.

أهل، أماني محمد (٢٠٠٩). فعالية برنامج مقترح لتنمية الإبداع لدى أطفال محافظة غزة. رسالة ماجستير، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة.

البحيري، عبد الرقيب أحمد (٢٠٠٦). الطلاب الموهوبون ذوو صعوبات التعلم تضمينات نظرية للمتعلمين ذوي التناقضات. المؤتمر السنوي الثالث عشر: "الإرشاد النفسي من أجل التنمية المستدامة ". مج (١)، القاهرة: مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ديسمبر، ١٥٣ ـ ١٦٩.

حماد، إبراهيم مصطفى (٢٠٠٨). مساق الاختبارات النفسية (عملي) اختبار الذكاء المصور لـ"أحمد زكي صالح". سلسلة المقاييس والاختبارات النفسية، مركز هداية للاستشارات والتدريب وخدمات البحوث، متاح على الرابط: www.mhceg.com

خليفة، وليد السيد أحمد محمد (٢٠١٥). فعالية برنامج للتعليم المتمايز المحوسب في تحسين الاندماج في تعلم القراءة والفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية. كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٦٦ (٢). ديسمبر. ٦٤٠ ـ ٧٠٨.

الدليمي، نجية إبراهيم محمد (٢٠١٣). تكييف مناهج الأطفال الموهوبين ذوو صعوبات التعلم. المؤتمر العلمي العربي العاشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين: "معايير ومؤشرات التميز: الإصلاح التربوي ورعاية الموهوبين والمتفوقين"، ج (٢)، عمان: المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، نوفمبر، ٥٥٩ ـ ٥٦٦.

الزيات، فتحي مصطفى (د.ت). بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلُّم النمائية والأكاديمية: مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة.

السرطاوي، زيدان أحمد (١٩٩٥). مقياس صعوبات التعلم لطلاب المرحلة الابتدائية: دراسة تقنينية. المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود، كلية التربية: مركز البحوث التربوية.

القمش، مصطفى نوري (٢٠١٢). الموهوبون ذوو صعوبات التعلُّم. الأردن: دار الثقافة.

محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٣). الأطفال الموهوبون ذوو صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية بالزقازيق، (٤٣)، يناير، ١ ـ ٣٥.

محمود، محمد فاروق حمدي (٢٠٢٠). برنامج علاجي قائم على التعليم المتمايز لتحسين الأداء القرائي وفهم المقروء وتقدير الذَّات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بالمرحلة الابتدائية. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، (٧٩). نوفمبر، ٨٦٩ ـ ٩٢٩.

الهاجري، أمينة الهرمسي (٢٠١٥). بناء مقياس للكشف عن الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الأولى في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.١٦(١). البحرين: مجلة العلوم التربوية والنفسية، مارس، ١٣ـ ٤٢.

Agarwal, A. & Singh, Y. (2011). The Gifted Children with Learning Disability. *Indian Streams Research Journal*, Vol.1, Issue.1, ISSN: 2230-7850. Retrived 24/9/2018. From: https://www.researchgate.net/publication/270049160

Douglass, M. (2008). Twice Exceptional: Gifted Students with Learning Disabilities, Considerations Packet. Published by William & MARY Training & Technical Assistance Center, Williamsburg.

Mann, R. (2006). Effective Teaching Strategies for Gifted/Learning-Disabled Students with Spatial Strengths. JSCE The Journal of Secondary Gifted Education, Vol. XVII, No. 2, pp. 112–121. Retrived 24/9/2018. From: https://journals.sagepub.com/doi/10.4219/jsge-2006-681.